

Intervenções didático-desenvolvimental: uma análise de jogos lúdicos e desenhos no contexto da Educação Física escolar

Didactic-developmental interventions: an analysis of playful games and drawings in the context of school Physical Education

Made Júnior Miranda
Silas Alberto Garcia
Katianny Santana Lúcio da Costa
Universidade Estadual de Goiás - UEG
Goiânia-Brasil

Resumo

Este estudo teve o objetivo principal analisar a presença dos conteúdos de ensino expressados nos desenhos livres realizados pelas crianças logo depois das intervenções didático-formativas lúdicas com enfoques no jogo de “faz de conta” e no “jogo recreativo” no âmbito da Educação Física escolar. O trabalho se ancorou no materialismo histórico dialético e na Teoria do Ensino Desenvolvimental. Deste modo, realizamos o ensino com a pesquisa através da intervenção didática-formativa. Os sujeitos da pesquisa foram 20 (vinte) alunos de 7 (sete) anos de idade, de ambos os sexos matriculados no primeiro ano vespertino do ensino fundamental da rede pública do município de Goiânia-GO. Como desfecho, o estudo evidenciou que os jogos de faz de conta apresentaram uma maior capacidade de influenciar a memória imediata dos alunos para fazer desenhos livres.

Palavras-chave: Jogos lúdicos; Ensino Desenvolvimental; Aprendizagem

Abstract

The main objective of this study was to analyze the presence of teaching contents expressed in the free drawings performed by the children right after the playful didactic-formative interventions with a focus on the "make believe" game and the "recreational game" in the context of Physical Education at school. The work was anchored in dialectical historical materialism and Developmental Teaching Theory. In this way, we carry out teaching with research through the didactic-formative intervention. The research subjects were 20 (twenty) students of 7 (seven) years of age, of both sexes enrolled in the first afternoon of elementary school in the public school in the city of Goiânia-GO. As an outcome, the study showed that make-believe games had a greater capacity to influence students' immediate memory to make free drawings.

Keywords: Ludic games; Developmental Teaching. Learning.

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

Introdução

Neste texto, fizemos um estudo sobre o desenvolvimento de conteúdos de ensino por meio da abordagem lúdica nas aulas de Educação Física para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Goiânia-Goiás, Brasil. A iniciativa para pesquisar esta temática se deu em função de duas motivações principais. A primeira decorre da convicção de fundamento davydoviano de que a escola deve assegurar aos alunos um lugar social de trocas dos bens culturais produzidos pelas gerações humanas através da apropriação mediatizada do conhecimento, compreendendo a sua construção a partir da gênese e do percurso histórico-dialético.

A segunda motivação, faz referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pretende instigar a discussão sobre o objeto de conhecimento jogos e brincadeiras que está previsto como uma unidade temática de exclusividade da Educação Física. Para além disso, o documento da BNCC apresenta uma visão restritiva do potencial formativo deste importante instrumento didático quando admite que “não adota o jogo” como “meio para fixar determinados conhecimentos” ou na “organização dos conhecimentos de Educação Física” (BRASIL, 2017, p. 214). O estudo traz estas questões à tona porque há um entendimento proveniente da Teoria Histórico-cultural de que o jogo, em suas várias manifestações, promove o desenvolvimento intelectual da criança, extrapolando a ideia de fase própria do desenvolvimento humano e de disciplina específica dos currículos escolares (DAMAZIO; HOFFMANN, 2015). Por esta via de raciocínio, o jogo transcende o paradigma de atividade indicado para uma determinada fase do desenvolvimento e passa a ser o próprio conceito em situação de apropriação do conhecimento, superando o entendimento apresentado nas finalidades pragmáticas de aquisição de habilidades enunciadas pela proposta da BNCC.

Por esta senda, o aporte teórico do estudo se pautou em referenciais teóricos do contexto da psicologia histórico-cultural, portanto da matriz epistemológica do materialismo histórico dialético. Nesta compreensão de Homem, a atividade lúdica ou jogo, surge a partir da mudança de lugar da criança nas relações sociais, sendo que no percurso das transformações sociais partimos de um regime de vida comunista primitivo para uma sociedade de papéis distintos entre crianças e adultos (ELKONIN, 1998). Logo, com esse processo histórico de desenvolvimento da humanidade e com a mudança de representação

de vida da criança, o jogo passou a assumir o seu protagonismo, justamente por viabilizar uma forma da criança conseguir se relacionar com o mundo adulto (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009).

Leontiev (1988) inferiu que o jogo é humano e não instintivo, logo é objetivado pela criança a partir de sua necessidade de relacionar-se com a vida dos adultos (ELKONIN, 1988), reforçando a ideia de que o conceito de jogo vai muito além das dimensões cultural e construtivista apresentadas pela BNCC, a qual tenta compatibilizar duas tendências de focos divergentes no ensino de Educação Física, uma objetivando o trabalho com as “práticas corporais, abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2017, p. 213), e a outra, apresentando um discurso mais alinhado às teorias da psicologia do desenvolvimento, concentrando-se na proposição das habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver a cada etapa da educação básica.

Portanto, uma cupidez deste estudo foi ampliar a conceituação de jogo ou ludicidade enquanto uma ferramenta potencializadora do desenvolvimento escolar, isso em contraponto ao baixo status desse componente curricular previsto na BNCC. Outra ambição do estudo, foi investigar diferentes modos de intervenção no campo prático a partir do conceito de ludicidade, criando as condições para a abstração de destaques significativos que possam ser generalizados nas considerações didáticas e pedagógicas dos educadores nas escolas. Neste desígnio, recorreremos ao campo prático do ensino escolar para iniciar um processo de trocas, onde atribuímos às atividades propositivas a possibilidade de obter dos sujeitos participantes da pesquisa os indicativos denotadores do potencial das ações interventivas.

Neste sentido, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: que análise podemos fazer sobre a presença dos conteúdos de ensino manifestados nos desenhos livres feitos pelas crianças logo após as intervenções didático-formativas lúdicas com enfoques no jogo de faz de conta (papéis) e no jogo recreativo (brincadeiras) no âmbito da Educação Física escolar?

Em vista disso, o objetivo desse estudo foi analisar a presença dos conteúdos de ensino expressados nos desenhos livres realizados pelas crianças logo depois das

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

intervenções didático-formativas lúdicas com enfoques no jogo de faz de conta e no jogo recreativo âmbito da Educação Física escolar.

Portanto, este estudo, amparado pelo Parecer consubstanciado do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, número 2.684.116, foi a campo buscando intervir com atividades junto aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, desenvolvendo dois modos de ensino baseados em jogos lúdicos: um fazendo alusão ao “faz de conta” e o outro à “recreação”. Foi considerado como sendo jogos de faz de conta, na acepção de Vygotsky (2007), as atividades em que a criança dirige seu comportamento pelo mundo imaginário, exercitando no mundo das ideias os seus planos referentes a cada situação, desenvolvendo o seu pensamento abstrato. Já os jogos de recreação, consideramos as atividades lúdicas ou jogos populares que têm como objetivo divertir os alunos de modo a compensar e aliviar o estresse do cotidiano. As atividades recreativas possibilitam aos alunos demonstrar seus sentimentos, enfrentar situações de ganhar e perder, aprender a esperar sua vez, compartilhar e socializar com os colegas.

Fundamentação teórica

Este tópico apresenta uma explanação dos recortes teóricos do estudo e está organizado a partir das respostas discorridas para três questões primordiais para a discussão dos resultados da pesquisa, a saber: a) O que é uma intervenção didático-desenvolvimental? b) Por que o jogo é uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano? c) O que significa a alusão dos desenhos aos conteúdos de estudo realizados por crianças, logo após uma intervenção didático-desenvolvimental?

a) O que é uma intervenção didático-desenvolvimental? O termo intervenção didático-desenvolvimental empregado neste estudo, se refere a um procedimento formativo escolar que alia ensino com pesquisa. Este modo de trabalho com os conteúdos escolares tem sua origem na teoria do ensino desenvolvimental organizada por Vasili Vasilyevich Davydov (1930-1998), um proeminente psicólogo da educação russa que deu uma aplicabilidade peculiar, no campo prático de ensino, para a teoria histórico-cultural de Lev Semionovith Vigotski (1896-1934) e para a teoria da atividade de Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903-1979).

O ensino desenvolvimental trabalha com a formação do pensamento teórico-científico, pois entende que esta é a melhor maneira de relacionar o ensino com o

desenvolvimento (LIBÂNEO; FREITAS, 2015). À vista disso, as circunstâncias de “esgotamento dos paradigmas educacionais e didáticos ainda em vigência na escola brasileira, incapazes de ajudar a resolver os numerosos e enormes problemas de aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 9), são muito similares ao contexto em que Davíдов formulou o sistema didático de ensino público para a educação soviética (Elkonin-Davydov) na Escola Experimental N. 91 de Moscou durante 25 anos, após a segunda guerra mundial (LIBÂNEO; FREITAS, 2015).

Frente ao exposto, Davyдов utilizou de algumas teses fundamentadas pela teoria histórico-cultural que foram centrais para a prática do ensino desenvolvimental. Em síntese, depreendemos que a didática desenvolvimental promove o desenvolvimento do sujeito em função de uma efetuação prévia da aprendizagem. No entanto, o aprendizado de algum objeto em si, não caracteriza necessariamente o desenvolvimento do estudante, pois, na pedagogia tradicional também há uma aprendizagem consumada.

Há que se considerar que o desenvolvimento do sujeito acontece pelo fato dele ter aprendido um conteúdo e pela possibilidade que ele cria a partir dessa aquisição de conhecimento, de conseguir o despertar de processos internos em sua mente que até então não haviam ocorrido em relação ao objeto de estudo (DAVYDOV, 1988). Ou seja, o desenvolvimento se dá em decorrência da aprendizagem, mas será preciso ocorrer a promoção das conexões na mente da criança (inicialmente) para que ela mesma, com a ajuda externa (outros), possa atribuir os significados aos seus aprendizados e estabelecer as relações lógicas e generalizantes da sua apropriação de conhecimentos (VYGOTSKI, 2007). Ainda assim, a proposta do Davyдов enseja que, para que as novas disposições metas ocorram, a aprendizagem deve acontecer num ambiente que privilegie o fortalecimento da cultura social de estudo, com a colaboração e as trocas de saberes, desde as séries escolares iniciais (LIBÂNEO; FREITAS, 2015).

Para exemplificarmos a nossa apreensão do conceito de desenvolvimento davydoviano (LIBÂNEO; FREITAS, 2015) e fazer uma mediação didática da mediação cognitiva, ou seja, fazer uma intervenção de natureza didática a partir o processo de mediação, que liga o leitor que aprende ao objeto de conhecimento, e com a finalidade de ajudá-lo a dar sentido ao objeto de estudo, elaboráramos uma representação (problema ou jogo), no quadro abaixo, que concebemos de caráter didático-desenvolvimental.

Quadro 1 – Problema para representação do conceito de aprendizagem e desenvolvimento

O aluno Lummi aprendeu na aula de aritmética que um mais um é igual a dois ($1 + 1 = 2$). Da mesma forma, Lummi aprendeu que uma galinha (g) mais outra galinha somam duas galinhas ($1g + 1g = 2g$). Então a professora colocou para Lummi a seguinte situação que envolve conhecimentos de adição aritmética: uma galinha possui um ovo bem fecundado dentro do seu ovário. Sabendo-se que o ovo será botado pela galinha no dia seguinte e imediatamente posto para chocar em uma granja com chocadeira que oferece pleno êxito do nascimento do pintinho até a sua fase adulta. Portanto, considerando que em cento e oitenta dias o ovo terá virado outra galinha, logo podemos dizer matematicamente que uma galinha com um ovo dentro dela equivale a duas galinhas em cerca de seis meses? Isso dito de outro jeito, seria lógico pensar que uma galinha, sob determinadas condições, corresponde a duas galinhas, ou mais?

Fonte: Pesquisadores

Vale destacar que a aprendizagem dos objetos se situa numa realidade de vida com características duais, ou seja, concreta e/ou abstrata. Assim, aprender algo, transcende a simples memorização de ideias preestabelecidas como certas ou erradas e contempla um processo de formação do pensamento teórico. Como disse Vygotski (2007), alguém aprende o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalham os temas específicos da matéria. Esta capacidade que o aluno desenvolve de deduzir as relações particulares da relação abstrata pode ser verificada na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento.

Posto isso, o que se espera da resposta de Lummi é, sobretudo, que ele consiga justificá-la teoricamente de modo a mostrar o seu grau de apropriação em relação ao conhecimento científico. Como colocou Davydov (1988), a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino. Com isto o autor está dizendo que aprender é aprender a pensar com a matéria ensinada, pois os conhecimentos não são apreendidos, ou nem existem se estiverem separados da atividade cognitiva do aluno. Caso contrário, não será muito significativa a aprendizagem de um mais um se, no processo de ensino e aprendizagem Lummi não for instrumentalizado para transformar-se num sujeito racional em relação aos meios cognitivos empregados.

Assim sendo, o desenvolvimento do aluno está relacionado com a sua transformação e com a transformação que ele consegue fazer dos conteúdos escolares. Logo, a atividade de estudo deve propiciar a ele os meios para a descoberta de conhecimentos novos. Para isso, Davydov (2019) estabeleceu uma estrutura de atividade de estudo que contempla três etapas importantes. Inicialmente a didática de ensino precisa ser clara para que o aluno

tenha uma perfeita compreensão das tarefas de estudo; depois, o aluno deve ser pôr a realizar as ações de estudo; por fim, deve haver as ações de controle e de avaliação. A aplicabilidade da estrutura de atividade no exemplo do quadro 1, estaria, desse modo, associada à ideia de que o conceito do que é uma unidade, ou uma galinha, antecede a aprendizagem da operação aritmética de adição. Como citou Libâneo (2004), em suas sínteses sobre os postulados de Davydov:

O melhor ensino é o que promove o desenvolvimento mental por meio dos conteúdos e do desenvolvimento das capacidades e habilidades do pensar com autonomia, isto é, é o ensino que ajuda o aluno a desenvolver suas capacidades próprias de raciocínio. A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias e em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada (LIBÂNEO, 2004, p. 9),

Em suma, o entendimento de intervenção didático-desenvolvimental que utilizamos neste estudo buscou estudar, em situação real, mudanças no desenvolvimento de ações mentais dos alunos mediante a influência intencional do pesquisador. Assim, enquanto a intervenção transcorria era observado o movimento criado pelas ações de ensino e aprendizagem, de modo a fazer a mediação didática no “espaço de incertezas entre o que se pretende alcançar e o que se alcança na realidade em termos de aprendizagem [...] assegurando a maior proximidade possível entre o ensino e a aprendizagem (MIRANDA, 2013, p. 112).

b) Por que o jogo é uma ferramenta importante para o desenvolvimento humano? Para conceber o jogo como um recurso pedagógico mediador da aprendizagem precisamos justificá-lo na relação de ensino entre quem ensina e quem aprende. Se considerarmos o conceito de Duram (2005), que define o jogo como sendo as atividades que contemplam a ludicidade, como o brinquedo, o faz-de-conta, uma festa de cultura popular ou todos os elementos que trazem alegria, prazer e divertimento, veremos que, por tratar o jogo indistintamente aos processos de ensino específicos, estaríamos reduzindo a oportunidade de explorar o potencial formativo dessa atividade. Como colocou Damazio e Hoffmann (2015, p. 26), este conceito de jogo se alinhava com a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, que tinham “a preocupação primeira de transformar as aulas em momentos de ensino eficiente, criativo e prazeroso” e suas tarefas não tinham a centralidade no desenvolvimento do pensamento conceitual teórico dos estudantes.

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

Brougère (2003), no final do século XIX, reconheceu em seus estudos que as propriedades do jogo acolhem pelo menos três tipos de abordagem que, podemos dizer, estabelecem uma relação entre o desenvolvimento humano e o jogo: o jogo como recreação, o jogo como proposta de exercício físico e o jogo como um meio de despertar no sujeito o desejo de aprender. Porém, há uma leitura antideterminista (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUEIS, 2009) de que as teorias tradicionais de jogo influenciam um entendimento enganoso sobre a concepção de infância e desenvolvimento, pois não estariam as concepções de jogo a dizer como ocorre o desenvolvimento e a infância, seria justamente o movimento inverso, pois como dissemos na introdução deste texto, o desenvolvimento da sociedade fez com que as crianças viessem a direcionar o conceito de jogo.

Neste estudo, com referência aos postulados da teoria histórico-cultural percebemos a possibilidade de conferir ao jogo uma ressignificação, quando observada a sua utilização iterada especialmente nas aulas de Educação Física tradicional. Isso porque, há fundamentações de matriz materialista-histórico-dialética publicadas em Charlot (1979), Elkonin (1998) e que foram retratadas em Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), de que não existe uma natureza infantil para o jogo e que ele tem um potencial de desenvolvimento na perspectiva do ensino desenvolvimental (DAVYDOV, 1988), para ser usado como atividade propositiva de formação de pensamento teórico nas intervenções escolares.

Entretanto, para responder à questão do fato do jogo ser um recurso de muita relevância para o desenvolvimento humano a partir de sua exploração pelas disciplinas escolares em geral, podemos começar dizendo que o simples reconhecimento de que o ensino tradicional não consegue, por seus meios, promover de forma concisa a ascensão do pensamento abstrato do aluno sobre o objeto de estudo ao pensamento concreto (MEKSENAS, 1992), ou só consegue esse intuito de desenvolvimento num tempo mais demorado, esse apreciável discernimento, revela uma síntese pedagógica promissora para as pretensões da didática-desenvolvimental (DAYDOV, 1988). Haja vista que, no paradigma tradicionalmente consagrado nas escolas brasileiras não há uma articulação explicitada sobre como o professor intercede com a mediação didática em relação aos mediadores cognitivos expostos pelo aluno em função das ações desenvolvidas nas aulas, como proposta de desenvolvimento do estudante.

Dessa maneira, o empenho do jogo dentro de uma orientação pedagógica tradicional usa de procedimentos pedagógicos que prima pelos métodos práticos e sensoriais para o desenvolvimento do pensamento e, por este modo, “não expressa a especificidade da formação dos conceitos, especificidade internamente ligada à investigação da natureza destes” (DAVYDOV, 1988, p.64).

Por conseguinte, o jogo capaz de desenvolver o pensamento conceitual teórico dos estudantes, em concordância com a síntese de Damazio e Hoffmann (2015, p. 26), deve ser o jogo adotado nas intervenções encolares dentro das particularidades de tarefas da atividade de estudo, que “Davydov (1988) denomina de ‘tarefas particulares’ que, ao serem desenvolvidas pelos estudantes, proporcionam as apropriações das ideias e relações dos conceitos”.

Para Davydov (1988), num sentido mais amplo, a tarefa integra o objetivo da intervenção com a proposta de ação a ser desenvolvida sob as condições disponíveis. Assim, para o autor, a proposta de tarefa escolar deve exigir:

- 1) a análise do material factual a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas;
- 2) a dedução, baseada na abstração e generalização, das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; e 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral (“modo geral”) de construção do objeto estudado (DAVYDOV, 1988, p. 97).

Logo, a tarefa de aprendizagem organizada com a aplicação dos jogos, deve primar pela promoção de aquisições de domínios mais amplos por parte do estudante, de tal forma que lhe seja permitido o domínio do procedimento geral de solução da tarefa específica. Como escreveu Davydov (1999, p. 2) o aluno “têm de experimentar, de forma real ou mental, este ou aquele material, com o fim de desmembrar nele o essencial-geral do particular, com o fim de observar as suas interligações” (DAVIDOV, 1999, p. 2, grifos nosso).

Portanto, o jogo ao qual este estudo se refere, leva para a intervenção didática-pedagógica uma objetividade intencional de instigação necessária e suficiente para o desenvolvimento do pensamento teórico. Com este procedimento, o aluno é colocado numa situação na qual ele “cumpre um papel, não menos importante que o professor, pois

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

seu interesse demonstrará que está em processo de apropriação do conteúdo, de acordo com os objetivos traçados” (DAMAZIO E HOFFMANN, 2015, p. 26).

c) O que significa a alusão dos desenhos aos conteúdos de estudo realizados por crianças, logo após uma intervenção didático-desenvolvimental? Neste estudo, procuramos analisar a manifestação dos desenhos dos alunos de sete anos de idade após o desenvolvimento das atividades de jogos no processo de intervenção didático-desenvolvimental. De fato, a pesquisa teve sua ênfase na verificação da intenção de desenhar das crianças, em função do ensino dos conteúdos específicos desenvolvidos nos jogos de características recreativa e de faz de conta. Ou seja, o foco do estudo foi sobre a influência do tipo de ensino no desejo de desenhar das crianças e não, especificamente, na qualidade do desenho ou nos seus aspectos artísticos.

Neste contexto, entendemos a arte de desenhar como uma forma de expressão de sentimentos e de pensamentos influenciados pelas interações sociais e pelas condições de vida do sujeito, pois como disse Vygotski (2009) as produções artísticas, científicas e técnicas são decorrentes da imaginação e da criação humana.

Vygotski (2001) considera o desenho infantil uma expressão gráfico-plástica e para ele a imaginação ou fantasia, se mistura com materiais tomados da experiência vivida da criança. Logo, quanto mais intensas forem as experiências com o mundo real, maior será a disposição para a imaginação e para a ampliação do potencial de criatividade dos escolares. Assim, para o autor, a fantasia não faz oposição à memória e normalmente encontra nela a base para a disposição de novas formas de representações da mente.

Para Vygotski (2009), o desenho como expressão observável da imaginação criadora humana pode se expressar numa forma mais relacionada com a memória (reprodutora ou reconstituidora) e outra com a capacidade de criar coisas inéditas (criadora ou combinatória). Contudo, o autor entende que a boa educação deve aumentar a capacidade de assimilação e imaginação do aluno pela promoção de muitas vivências de ver, ouvir, fazer e das trocas de saberes com ou outros. Desse modo, o desenho se constitui num processo cultural que, conforme Vygotski, vincula o desejo de desenhar da criança ao que está na sua memória.

Diante do exposto, podemos atribuir aos desenhos representativos dos conteúdos estudados pelos alunos nas intervenções didático-desenvolvimental, uma maior ou uma

menor influência da memorização e da formação da imaginação. Aspectos estes, que são favoráveis ao desenvolvimento da percepção da realidade pelos estudantes dentro dos procedimentos de ensino-aprendizagem. Portanto, os desenhos dos alunos são uma forma de expressão desejável no processo formativo, e que servem como um instrumento de avaliação capaz de ser um indicador da memorização e/ou assimilação de conteúdos. Visto assim, os desenhos sob determinadas circunstâncias podem ser os definidores das melhores estratégias de mediação de ensino e de estudo entre o aluno e o conhecimento.

Metodologia

Metodologicamente este estudo está ancorado no materialismo histórico dialético e orientado pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, pois vimos nesta pesquisa a oportunidade de superar aspectos limitantes das pedagogias de cunho tradicional (DAVYDOV, 1988), desenvolvendo atividades que possibilitam a atuação pensante dos alunos em função dos conceitos científicos.

Assim, realizamos o ensino com a pesquisa através da intervenção didática-formativa, a qual se constitui numa prática pedagógica que prevê mudanças históricas e qualitativas na capacidade de pensamento do sujeito sobre os objetos. Por este modo de ensinar, o(a) professor(a) faz a mediação externa intencional, procurando entender o movimento de mediação cognitiva da “cabeça” do aluno para promover as intervenções significativas. Portanto, a atuação do(a) professor(a) deve ser no sentido da mobilização da capacidade de raciocinar do estudante para solucionar os problemas, possibilitando assim um deslocamento da sua zona de desenvolvimento real para uma zona de desenvolvimento proximal (DAVYDOV, 1988; VYGOTSKI, 2007; LIBÂNEO, 2004).

A pesquisa contou com a participação efetiva de 20 (vinte) alunos de 7 (sete) anos de idade, de ambos os sexos (doze meninos e oito meninas), matriculados no primeiro ano vespertino do ensino fundamental da Escola Municipal Antônio Fidélis. As intervenções foram realizadas por uma professora de Educação Física da escola campo, voluntária, concursada da rede de ensino público do município de Goiânia-GO e com vinte anos de experiência em Educação Física para crianças.

Ao todo, foram realizadas 10 (dez) intervenções previamente estruturadas em comum acordo entre os pesquisadores e a professora voluntária. Todo o processo de coleta

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

de dados com as crianças foi realizado dentro dos horários das aulas de Educação Física da turma, sendo aulas de 60 minutos cada.

A professora voluntária dividiu as aulas (intervenções) em três momentos. No primeiro, ela problematizava a base teórica dos conteúdos a partir da colocação de exemplos concretos para que os alunos pudessem formular e emitir os seus conceitos. A estratégia que funcionou explorava as situações cotidianas do contexto de vida dos alunos. No segundo momento, a professora apresentava problemas práticos e de maior complexidade para os alunos desenvolverem a iniciativa e a criatividade por meio de atividades lúdicas, intercalando jogos de faz de conta e jogos de recreação. Por fim, era feita uma análise dos conteúdos no sentido de aproveitar todas as ideias gerais que encaminhavam para a formação de um pensamento mais teórico de caráter científico. Nesta parte final da aula, buscava-se perceber uma mudança de 'lugar' do conhecimentos. Ou seja, em função dos conteúdos trabalhados, a professora sempre procurava fazer uma síntese teórica diante da demonstração de domínios dos alunos.

As atividades foram desenvolvidas de tal modo que a perspectiva de desenvolvimento na base dos pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental fosse contemplada. Portanto, as 10 (dez) intervenções nas aulas de Educação Física foram realizadas na perspectiva de transcendência dos limites da pedagogia tradicional, com menos ações de transmissão e memorização de conhecimentos e priorizando o desenvolvimento da competência cognitiva por meio de atividades que solicitavam as habilidades de observar, questionar, formular hipóteses e sustentar coerentemente pontos de vista, criar alternativas, concluir pela análise de fatos, identificar fragilidades de conceitos, ser capaz de verbalizar os pensamentos dos outros (DAVYDOV, 1988).

Obviamente que os motivos dos alunos tiveram grande representatividade no desenvolvimento das aulas, neste caso, entendemos que eles corresponderam à nossa expectativa de participação nas atividades, haja vista que o estudo ocorreu com crianças do primeiro ano do ensino fundamental que destarte a objetivação da cultura que eles trazem em si, não tiveram muitas intervenções da escola, favorecendo mais a cultura da mudança do que a mudança de cultura.

O cronograma das aulas foi dividido considerando a estrutura de atividade de estudo de Davydov (1988), sendo: a) Compreensão pelo aluno das tarefas de estudo (exploração e

explicação coletiva dos conceitos principais em relação aos conteúdos), com duração média de 10 minutos; 2) A realização, pelo estudante, das ações de estudo (desenvolvimento do fazer pensado por meio de jogos), com duração média de 35 minutos e; 3) Ações de controle e avaliação (realização de um desenho livre e o registro da manifestação da intenção de desenhar dos alunos e; reuniões entre pesquisadores e professora voluntária após cada intervenção), com duração média de 15 minutos.

As intervenções foram distribuídas em dez unidades de ensino. As unidades de A1 até A5 foram desenvolvidas usando como procedimento pedagógico os jogos de faz de contas. As unidades de B1 até B5 foram desenvolvidas com a estratégia de jogos recreativos. Ressaltamos que, nos jogos de faz de conta os alunos necessariamente incorporavam algum tipo de personagem para participar das atividades e nos jogos de recreação não havia a proposta de personificação para participarem das atividades. O quadro 2, apresenta a distribuição das intervenções com a disposição das unidades, conteúdos, núcleo conceitual e procedimento didático básico.

Quadro 2 – Apresentação das unidades de intervenção didático-desenvolvimental

Unidades	Conteúdos	Núcleo conceitual	Procedimento didático
A1	Meio ambiente	Atitudes de preservação e convivência	Passeio na floresta de “faz de conta” com enfrentamentos de situações comuns, como: transpor obstáculos e contato com animais.
A2	Cidades	Urbanidade (condição de ser urbano)	Brincadeiras de “faz de conta” simulando muita gente em pouco espaço (Nó humano, trenzinho e centopeia).
A3	Corpo humano	Segmentos e ações corporais	Andar dentro do corpo gigante desenhado no chão a giz, reconhecendo e fazendo os movimentos dos membros superiores/inferiores e tronco.
A4	Água	Propriedades e funções da água	Aprendizagem de técnicas de natação em um parque aquático imaginário. Piscina, lago, rio e mar.
A5	Meios de transporte	Funções e tipos de meios de transportes.	Passeio no ambiente de aula (quadra de esportes) em meios de transportes imaginários com os “pneus de carro” representando os carros e os “cabos de vassoura” representando os cavalos.
B1	Vida social	Coletividade e solidariedade	A brincadeira do “cabo de guerra” para demonstrar que unidos somos mais fortes e a “cadeirinha humana” para o transporte solidário de pessoas.

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

B2	Geometria básica	Diferenciação de figuras de área planas. Círculo, quadrado, retângulos e triângulos.	Brincadeira de estafeta (corrida de ida e volta) com recuperação de figuras no chão para compor um “quebra-cabeça” de figuras planas.
B3	Libras	Comunicação e expressão dos Surdos	Apropriação da linguagem por meio de execução de brincadeiras. Ex.: “vivo-morto”, ações de correr, andar, saltar, deitar etc.
B4	Código de trânsito	Trânsito, utilização das vias por pessoas, veículos e animais.	Circular por uma via desenhada a giz no chão, interpretando e agindo conforme os sinais de trânsito dispostos no percurso.
B5	Alimentação humana	A “pirâmide alimentar” para a harmonia na nutrição do nosso corpo.	Fazer exercícios físicos que se relacionam com os nutrientes alimentares. Ex.: “carrinho-de-mão” representando exercícios de força e alimentos construtores; corridas de “vai-e-vem” simbolizando exercícios de resistência e alimentação a base de carboidratos.

Fonte: Pesquisadores

A definição dos conteúdos para serem trabalhados nas intervenções foi definida em função da sistematização do plano de ensino da professora voluntária, para o semestre letivo da escola campo. Assim, tiveram como propósito a formação cidadã, e foi adotado um procedimento de aprofundamento nos conceitos ajustado à condição dos sujeitos do primeiro ano do ensino fundamental.

Resultados abstraídos do processo de intervenção

Entendemos que o fato de propor uma intervenção didática-formativa, privilegiando os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, atribuiria aos alunos a possibilidade de formação de uma cultura mais psicológica de relacionar-se com os objetos de estudo. De fato, já se sabe que os jogos desenvolvidos na perspectiva desenvolvimental (DAMAZIO; HOFFMANN, 2015), possuem um potencial de dar ao aluno o protagonismo na atividade de estudo, contribuindo para aumentar a sua capacidade de pensamento e de fazer sínteses teóricas sobre os objetos.

Todavia, faz sentido saber se a utilização dos jogos em diferentes perspectivas apresentam resultados também diferentes em se tratando de intervenções do tipo davydovianas, haja vista que, se os jogos não têm o caráter de disciplinas escolares apropriadas para serem desenvolvidos ou condição biológica de desenvolvimento humano (LEONTIEV, 1988; ELKONIN, 1988), logo, este estudo adquire propriedades, pois como

evidenciamos aqui, as atividades lúdicas com maior ênfase na mobilização mental estabeleceram um nexos empírico com o maior potencial de aguçar a imaginação dos alunos.

Nesta circunstância, mostramos no quadro 3 a leitura que os pesquisadores fizeram dos desenhos individuais dos alunos, considerando a intenção de desenho declarada pelo aluno e a efetivação da sua atividade artística.

Quadro 3 – Relação de alusão dos conteúdos aos jogos

Jogos	Intervenções	Nº Alunos	Desenhos alusivos
FAZ DE CONTA	A1 - Meio ambiente	14	13
	A2 - Urbanismo	15	14
	A3 - Corpo humano	19	14
	A4 - Parque aquático	13	12
	A5 - Meios de transportes	16	12
O RECREAÇÃO	B1 - Coletividade	15	2
	B2 - Figuras de área	18	10
	B3 - Libras	13	1
	B4 - Código de trânsito	12	5
	B5 - Alimentação humana	16	1

Fonte: Pesquisadores

Observamos no quadro acima que os jogos lúdicos na perspectiva do faz de conta obtiveram um quantitativo muito maior de influência na intenção de desenhar dos alunos após cada intervenção. Usando-se de um cálculo de percentual aritmético simples constatamos de cerca de 85% dos alunos fizeram desenhos alusivos aos conteúdos, quando utilizamos de abordagens de jogos de faz de conta. No caso dos jogos recreativos, somente cerca de 26% dos alunos se dispuseram a fazer desenhos retratando de alguma forma os conteúdos explorados nas aulas.

Destarte o anteposto da incongruência de análises quantitativas em estudos de matriz epistemológica de base dialética, não há como negar a magnitude desses números com relação a aplicabilidade dos jogos lúdicos. Como disse Caraça (1998), para uma compreensão do fenômeno investigado não podemos desprezar *a priori* qualquer instrumento passível de interpretação. Neste caso, temos um “isolado” que, conforme o autor, são dados que valem a pena, dentro de uma unidade dialética, torná-lo passível de interpretação para produzir novos conhecimentos em uma situação de movimento.

Isto posto, resta-nos explorar outros detalhes ocorridos no desenvolvimento das intervenções. De fato, as atividades planejadas para serem desenvolvidas tinham como centralidade criar as condições para os alunos aprenderem a dinâmica de pensar sobre os

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

objetos, a partir de provocações pertinentes às suas realidades de vida, contribuindo assim para o desenvolvimento da competência para pensar teoricamente, de modo, a poder usar estes conceitos de forma lógica e generalizante em situações específicas de resolução de problemas da vida cotidiana. Assim, os conteúdos desenvolvidos nas intervenções didático-formativas foram avaliados separadamente pela professora. Ela considerou todas as aulas como contributivas dentro da proposta de formação de conceitos, considerando que, tomou por base o desenvolvimento da capacidade dos alunos de utilizarem os conceitos como uma ferramenta mental. Isto foi relatado em função da constatação de que os alunos formulavam conceitos quando questionados e durante as brincadeiras percebíamos a mediação cognitiva em função das ações dos alunos. Ficou evidenciado, contudo, que alguns alunos (maioria) demonstraram apropriações mais pertinentes com as mediações realizadas do que outros (minoria).

Com relação aos procedimentos de elaboração dos desenhos pelos sujeitos da pesquisa, podemos dizer que houve um rigor da professora e dos pesquisadores para não indicar, de forma alguma, qual o desenho que eles deveriam realizar. Consideramos que neste aspecto, o grupo de trabalho cuidou perfeitamente para que os desenhos sofressem tão somente a influência das intervenções do trabalho com os conteúdos e do tipo de jogo. Por conseguinte, as intervenções ocorreram todas na quadra de esporte da escola e os desenhos eram realizados sempre em outro ambiente distinto, após os alunos passarem no bebedor de água. Para os desenhos era disponibilizado para os alunos mesas, cadeiras, material de desenho suficiente. Em seguida, a professora voluntária dava a seguinte orientação: “Pessoal, atenção! Vamos agora fazer um desenho bem legal. Você deve fazer um desenho livre, desenhe o que você estiver com vontade de desenhar!”.

As figuras abaixo apresentam uma amostragem dos desenhos dos alunos fazendo referência a cada uma das unidades trabalhadas.

Figura 1 – Desenhos alusivos das crianças aos jogos de faz de conta

Fonte: Organização dos pesquisadores

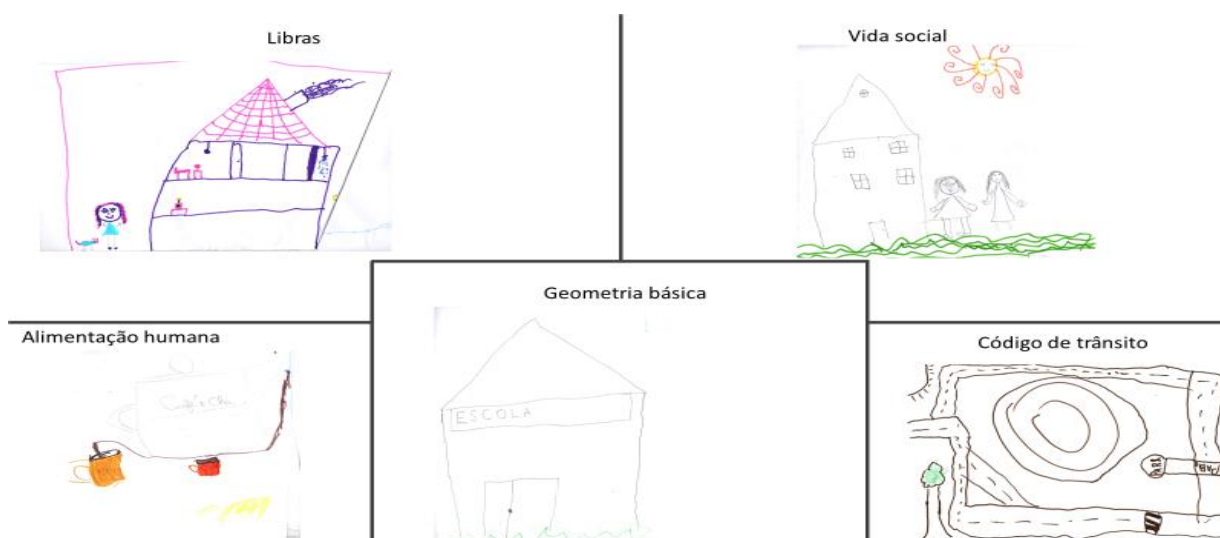


Figura 2 – Desenhos alusivos das crianças aos jogos de recreação

Fonte: Organização dos pesquisadores

Para mais, durante a realização da pesquisa, notamos uma significativa motivação e interesse dos alunos com as atividades propostas. As atividades propostas além de buscar oportunizar uma assimilação mais profícua dos conceitos teóricos dos conteúdos, intentou estimular a autonomia, a criatividade, o respeito e a cooperação. Neste sentido, as intervenções pretendiam a todo momento oportunizar aos sujeitos a possibilidade de serem ativos e cooperativos no grupo.

A perspectiva que adotamos para a realização das aulas (a didática da teoria do ensino desenvolvimental) procura romper completamente com o modelo de aula de



As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

Educação Física de cunho tradicional. Logo, o desafio era transitar de um paradigma de alunos passivos no processo de ensino-aprendizagem para alunos mais reflexivos e participantes nas atividades, pois na Teoria do Ensino Desenvolvimental o cerne do ensino é potencializar o desenvolvimento dos alunos (LONGAREZI; PUENTES, 2015).

Assim, buscamos na nossa pesquisa explorar ao máximo a capacidade formativa dos jogos de “faz de conta” e das brincadeiras com o propósito de impulsionar o desenvolvimento dos alunos. Ademais, considerando a matriz metodológica da nossa pesquisa (materialismo histórico dialético), realiza-se uma antítese à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da BNCC e apresenta-se uma síntese para se pensar os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física.

Considerações finais

A análise dos resultados da pesquisa nos permite dizer que as aulas de Educação Física para alunos do primeiro ano do ensino fundamental podem fazer o trabalho com os conteúdos programáticos numa perspectiva que explora os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental. Então, foi nesse paradigma de intervenção que o estudo evidenciou que os jogos de faz de conta apresentaram uma maior capacidade de influenciar a memória imediata dos alunos para fazer desenhos livres. Logo, se a intervenção pedagógica se propõe a aumentar a capacidade de assimilação e imaginação como meio de promoção de desenvolvimento humano, faz-se necessário uma atenção maior quanto às possibilidades didáticas para trabalhar os conteúdos escolares e para formação do pensamento teórico dos alunos sobre os objetos de estudo.

Outro aspecto que ganhou ‘luz’ nesta pesquisa foi que as atividades que privilegiam o ‘fazer pensando no fazer’ se sobrepõem as atividades focadas mais no ‘fazer’. Isto não quer dizer que o aluno não pense em todas as atividades, mas reforça a ideia de que a tarefa de pensar pode ser propositiva e passível de ser controlada no processo de desenvolvimento da atividade. Isso ficou mais plausível nos jogos de faz de conta, pois exigiam dos alunos uma disponibilidade maior de envolvimento nas atividades. A exemplo de nadar em uma piscina imaginária, sob condições de água fria, grande profundidade e com domínio das técnicas de nado, exige muita produção de ações mentais, criando-se assim as condições para a imaginação e criação de soluções para os problemas. Com isso, não podemos admitir que seja melhor para os alunos fazerem aula de natação numa piscina

imaginária do que numa piscina real. Mas, o concreto nos incita a dizer que a imaginação prévia vai potencializar a capacidade de aprender a nadar.

Deste modo, num sistema educacional que carece de uma abrangência de ensino e aprendizagem de qualidade, faz-se mister que o avanço dos métodos e modos de ensino sejam uma pauta prioritária para otimizar as propostas educacionais. Nesse desfecho, a Base Nacional Comum Curricular precisa estar melhor articulada com as principais demandas dos estudantes, com as melhores possibilidades de intervenção escolar e sobretudo, com a apropriação e o empenho do conhecimento teórico científico sistematizado historicamente, culturalmente e disponível para a sociedade.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos fundamentais da matemática**. 2ª. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

DAMAZIO, Ademir; HOFFMANN, Francini. O jogo nas proposições davydovianas para o ensino da matemática. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 18, n.2, p. 25-40, Maio/Agosto 2015.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **O que é a atividade de estudo**. Revista “Escola inicial”, n. 7, 1999.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. In: AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davydov e V. V. Repkin. Curitiba/Uberlândia: Editora CRV/Edufu, 2019.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski et al., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone.1988. p. 119-142.

As intervenções didático-desenvolvimental de cunho lúdico: contraponto à proposta da unidade temática de jogos e brincadeiras da Base Nacional Comum Curricular

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, dez. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da Madeira Freitas. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. 3 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos**. 3 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**, v.10, n. 1, jan/jun 1992.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 2013. 248 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUEIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 293-302. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. Ana Luiza Smolka (Comenta). São Paulo: Ática, 2009.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa.

Sobre os autores

Made Júnior Miranda

Pós-Doc junto ao Programa de Pós graduação em Educação, da FFCLRP/USP. Docente da UEG-ESEFFEGO e dos PPGE-PUC-GO e PPGE-UEG-Inhumas.

E-mail: 118made118@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5236-2367>

Silas Alberto Garcia

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Licenciado em Educação Física na Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus ESEFFEGO.

E-mail: silasgarcia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9798-8219>

Katianny Santana Lúcio da Costa

Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Estadual de Goiás – Campus Eseffego. E-mail: luciokatianny@outlook.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5811-3548>

Recebido em: 09/09/2021

Aceito para publicação em: 24/09/2021